

Educación *para un nuevo humanismo*

Education for a new humanism
Educação para um novo humanismo

Encuentre este artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>

Escrito por GUILLERMO HOYOS-VÁSQUEZ
INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES Y CULTURALES PENSAR
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, BOGOTÁ, COLOMBIA
ghoyos@javeriana.edu.co

Resumen

Se parte del tema de la responsabilidad social universitaria, evaluada muchas veces con base en indicadores, especialmente de pertinencia. Se advierten los peligros que esto conlleva para la educación en general, si no se toma como punto de partida el sentido mismo de universidad y de educación, es decir, si no se parte de la identidad propia de las instituciones educativas. Se sugiere, por tanto, volver a retomar la discusión en torno a la formación humanista en los procesos educativos, para lo cual se analizan muy brevemente la *Carta sobre el humanismo*, de Martin Heidegger; las *Normas para el parque humano*, de Peter Sloterdijk; la *Universidad sin condición*, de Jacques Derrida y *El cultivo de la humanidad*, de Martha Nussbaum. Se cierra el ensayo con la propuesta de Jürgen Habermas de una teoría comunicativa de la educación para la ciudadanía.

Palabras clave autor

Ciudadanía, comunicación, humanismo, pertinencia, responsabilidad, Ciencia, Tecnología y Sociedad, CTS.

Palabras clave descriptor

Responsabilidad social, pedagogía crítica, ciencia y civilización.

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo

Hoyos-Vásquez, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 425-433.

Key words author

Citizenship, communication, humanism, applicability, responsibility, Science, Technology and Society, STS.

Key word plus

Social responsibility, critical pedagogy, science and civilization.

Palavras-chave

Cidadania, comunicação, humanismo, pertinência, responsabilidade, Ciência, Tecnologia e Sociedade, CTS.

Palavras-chave descritor

Responsabilidade Social, Pedagogia crítica, Ciência e civilização.

Abstract

Our starting point is university's social responsibility, many times assessed using indicators of applicability. We are warning the danger it entails for education in general, if we do not take as departure point the very same meaning of university and education, namely, if we do not start from their own identities. We suggest, thus, to retake the discussion around humanist education in education processes, for which we analyze very briefly *Letter on humanism* by Martin Heidegger; *Rules for the human park* by Peter Sloterdijk; *The University without condition* by Jacques Derrida and *Cultivating humanity* by Martha Nussbaum. The essay closes with the theory of communicative action of citizenship education by Jürgen Habermas.

Resumo

Parte-se do tema da responsabilidade social universitária, avaliada muitas vezes com base em indicadores, especialmente de pertinência. Advertem-se os perigos que isto implica para a educação em geral, se não se toma como ponto de partida o sentido mesmo de universidade e de educação, ou seja, se não se parte da identidade própria das instituições educativas. Sugere-se, portanto, voltar a retomar a discussão em torno à formação humanista nos processos educativos, para o qual se analisam brevemente a Carta sobre o humanismo, de Martin Heidegger; as Normas para o parque humano, de Peter Sloterdijk; a Universidade sem condição, de Jacques Derrida e O cultivo da humanidade, de Martha Nussbaum. Fecha-se o ensaio com a proposta de Jürgen Habermas de uma teoria comunicativa da educação para a cidadania.

Quiero¹ comenzar citando un recuadro de una reciente edición de la revista *Semana: La responsabilidad social les llega a los abogados*. “La responsabilidad social ha evolucionado. Ya no es mera filantropía, como se pensaba en el pasado, sino una práctica interna y externa de las empresas con la que buscan darle un valor agregado al negocio y hacerlo sostenible en sus dimensiones económica, ambiental y social. Eso lo tiene claro Sandra Sarria, una abogada de la Universidad Javeriana que dirige el área de Responsabilidad Social Empresarial de la firma Rodríguez-Azuero Abogados, una de las primeras en el país que desarrolla a fondo esta iniciativa. ‘Lo más importante no es qué hacen las empresas, sino cómo lo hacen’, afirma Sandra, quien reconoce que cada empresa debe tener como prioridad ser socialmente responsable en toda su estructura para construir relaciones armónicas entre sus diversos grupos de interés que generen una mayor rentabilidad económica y un mayor beneficio social. Según la abogada, la responsabilidad social empresarial es el tema del futuro” (*Semana*, 2009, 1397, p. 56).

No sé si al leer esto les pasa a muchos lo que a mí, cuando lo leí por primera vez: ¿cómo así que apenas ahora se enteran nada menos que los abogados de su responsabilidad social? ¿O necesitaban, como lo dice la experta de la Universidad Javeriana, llegar a descubrir que se trata de un valor agregado al negocio que lo hace sostenible en sus dimensiones económica, ambiental y social (¡ojo al orden!), de suerte que se priorice el tema, puesto que es el tema del futuro? Y nos faltan naturalmente los códigos de responsabilidad social de los arquitectos y politólogos y de muchas otras profesiones, aunque ya lo tienen los médicos y los comunicadores.

No hace mucho el tema de la responsabilidad social se ha aplicado a la universidad misma (Hoyos, 2009). Esto ha contribuido a acentuar la sospecha de que ésta se ha ido convirtiendo gradualmente en empresa, en el mejor de los casos quizá sólo en ‘empresa del conocimiento’. Pero ciertamente es un síntoma de que la universidad está perdiendo su identidad, cuando gentes de buena voluntad creen que hay que preguntar por el sentido de su responsabilidad social en cierta especie de emergencia terapéutica (Taylor, 2007, p. 618-623). La responsabilidad social es de la universidad misma, de su identidad, ya que todo el proceso educativo debe estar orientado a la formación ciudadana, de la cual se sigue todo sentido de responsabilidad en la sociedad. Esto naturalmente tiene sus condiciones, que no pueden ser tomadas como obvias, evidentes, en el sentido de que no haya que explicitarlas. No todo sentido de educación y toda idea de universidad dan lo mismo (Hoyos, Serna & Gutiérrez, 2007; Hoyos, 2008).

Por tanto, no creemos que la universidad en cuanto tal tenga que aprender responsabilidad social, por ejemplo, de la religión o de la política, y menos aún de la administración. Recientemente, parece que el indicador *reina* de la responsabilidad social universitaria y en general de la educación es *pertinencia*. Es el eufemismo para no decir su funcionalidad, en otros tiempos para la industria militar y el desarrollo de la productividad, luego para la seguridad nacional, ahora naturalmente para la seguridad democrática.

En sus famosas conferencias radiales de los años 60 en Frankfurt bajo el título genérico *¿Para qué todavía filosofía?*, Theodor Adorno sustentó la tesis de que la filosofía cuanto más inútil tanto más filosofía (Adorno, 1972; Habermas, 1971). No sólo la filosofía, la educación en general y la universidad especialmente deben ser impertinentes y cuanto más impertinentes tanto más críticas y tanto más abiertas a la utopía. La teología, la

¹ Recojo en este texto algunas de las ideas expuestas en la *Lectio inauguralis* del primer semestre de 2009 en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

psicología, las ciencias sociales y el derecho han de ser impertinentes, si quieren ser responsables con una sociedad que espera precisamente de la educación análisis críticos, propuestas de cambio, compromiso con aquello que nos falta en un horizonte de utopía, de acuerdo con lo planteado recientemente por Jürgen Habermas en *Una conciencia de lo que falta* (Reder & Schmidt (Hrsg.), 2008), un librito que recoge la reciente discusión sobre filosofía de la religión en esta sociedad postsecular, entre el filósofo alemán y jesuitas de la Facultad de Filosofía de Munich.

Pero no, se sigue insistiendo en la pertinencia, la que garantice sostenibilidad: sostenibilidad del modelo económico que hace crisis, sin que las escuelas de economía se inmuten; sostenibilidad de la guerra, sin que las ciencias políticas y jurídicas se den por aludidas. Y si la universidad se manifiesta impertinente parece justificarse su intervención por parte de la fuerza pública, si no se pasa directamente a deslegitimar la misión de los intelectuales cuando no son pertinentes, como lo manifiestan los gobiernos autocráticos o lo añoran intelectuales de derecha en su maridaje con los tiranos.

Frente a las exigencias de pertinencia a las universidades, es necesario que ellas recuperen primero su identidad para poder realizar su proyecto en el horizonte de la utopía y de la crítica. Para ello, fomentarán las ciencias del espíritu, se ocuparán de los problemas más relevantes de la sociedad, en especial de los derechos humanos tanto civiles y políticos, como materiales. Así podrán constituir el sentido mismo de la responsabilidad social como tarea para la sociedad civil, para sus estamentos y sus egresados, partiendo de las famosas preguntas de Immanuel Kant: ¿Qué puedo conocer? ¿Qué debo hacer? ¿Qué me es permitido esperar? ¿Qué es el hombre? (Kant, 1978, p. A805; Tugendhat, 2008, p. 19).

Lo primero que debería resolverse al preguntar por la responsabilidad social es si la universidad actual puede todavía y está dispuesta a comprender este vocabulario. Me temo que las condiciones para la producción actual de conocimientos y en especial para la formación de personas responsables socialmente no son lo suficientemente propicias a este tipo de filosofía de la educación. Porque si bien, por ejemplo, las recientes declaraciones de la Conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe, celebrada en 2008 en Cartagena, reconocen que en la región "se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación que construya la identidad continental", y así reivindicquen "el carácter humanista de la Educación Superior, en función del cual ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y

profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad"; creo que, a pesar de todo ello, la concepción de la ciencia y la tecnología en Colombia sigue siendo reduccionista, en el sentido más tradicional del positivismo científico.

Quiero sustentar esta afirmación recurriendo a la reciente Ley 1286 del 23 de enero de 2009, por la cual se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo y se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia. Ya desde el Artículo 1º en las disposiciones generales se define el objetivo general de la ley: "fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y a Colciencias para lograr un modelo productivo sustentado en la ciencia, la tecnología y la innovación, para darles valor agregado a los productos y servicios de nuestra economía y propiciar el desarrollo productivo y una nueva industria nacional". Se ha perdido por completo el sentido de los programas de Ciencia, Tecnología y Sociedad, CTS, con los cuales se identificaba Colciencias no hace mucho, programas de reconocida tradición no sólo anglosajona, sino también para quienes pensamos en español (López-Cerezo, González-García & Luján, 1996; López-Cerezo & Sánchez-Ron, 2001) y en lusitano (Dagnino, 2008).

Y la diferencia entre CTel, Ciencia, Tecnología e Innovación, y CTS, Ciencia, Tecnología y Sociedad, queda consignada en toda la ley que constituye el nuevo Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, liderado por Colciencias, a la que se le perdió la S. Tomo casi al azar dos numerales de la misma: uno de sus objetivos específicos de la ley será "orientar el fomento de actividades científicas, tecnológicas y de innovación hacia el mejoramiento de la competitividad en el marco del Sistema Nacional de Competitividad". De acuerdo con estos objetivos, uno de los principales propósitos de esta novedosa política de Ciencia, Tecnología e Innovación será "Incorporar la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación a los procesos productivos, para incrementar la productividad y la competitividad que requiere el aparato productivo nacional". Más adelante, quedará claro lo que, desde un *nuevo humanismo*, puede llegar a significar la sublimación de la competitividad en educación.

La ausencia vergonzante de la sociedad en el corazón mismo de la política de ciencia y tecnología apenas les alcanzó a los autores de la ley para recordarse en el Capítulo V, el último, el de las Disposiciones Varias del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, SNCTI, como en una especie de cuarto de San Alejo para formular, antes del artículo dedicado a la vigencia y derogatorias, este producto de cierta

“misericordia hermenéutica”: Artículo 34. *Ciencia, Tecnología e Innovación en el Ámbito Social. Las ciencias sociales serán objeto específico de la investigación científica y recibirán apoyo directo para su realización.*

La implementación de esta concepción lineal y reduccionista del conocimiento, de la investigación y del saber y la educación en general ya ha comenzado. El Documento CONPES 3582 del Consejo Nacional de Política Económica y Social ha fijado ya la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Allí ya se definen la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (CTel) con base en actividades de ciencia, tecnología e innovación (ACTI) por parte de los agentes que componen el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI). Es casi una ironía, si la S en CTS, ciencia, tecnología y sociedad, fuera sólo una etiqueta, el que ahora reaparece la S pero para el sistema, naturalmente no en el sentido de la teoría de sistemas de Niklas Luhmann, para quien la sociedad antes que todo es la “sociedad de la sociedad” (*die Gesellschaft der Gesellschaft*) (Luhmann, 1998), como lo enfatizan tanto el epígrafe del primero de los dos tomos de esta obra: *Id quod per aliud non potest concipi, per se concipi debet* (Lo que no puede ser concebido por medio de otro ser, debe ser concebido por sí mismo) (Spinoza, *Ethica I*, Axiomata II), como también las primeras líneas de su Introducción: “Al ser recibido en la Facultad de Sociología de la Universidad de Bielefeld, fundada en 1969, me encontré confrontado con la exigencia de presentar proyectos de investigación en los que trabajara. Mi proyecto rezaba entonces y hasta ahora: Teoría de la Sociedad; duración: 30 años; costos: ninguno. Las dificultades del proyecto, en lo que a su duración se refiere, se calcularon realísticamente. La situación de la bibliografía en la sociología ofrecía en aquel entonces pocos puntos de apoyo para considerar un tal proyecto como posible. Y esto, en último término, incluso porque la ambición de una teoría de la sociedad estaba entonces bloqueada por anticipaciones neomarxistas”.

Para mostrar que la S que venimos reclamando es más que una etiqueta, quiero en una segunda parte analizar si la universidad puede recobrar su identidad reconociendo en tiempos de secularización su compromiso con un nuevo humanismo.² Y hablo de *nuevo humanismo*, porque estoy consciente de que el término goza de mala fama en varios ambientes y por diversas razones. Científicos serios sospechan que con *humanismo* se quiere volver al tradicionalismo propio de modelos educativos rancios y de menos calidad.

² Quiero remitir a los lectores a dos trabajos míos recientes en torno al tema de la filosofía de la educación: mi introducción al Volumen 29 de la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía (Hoyos, 2008) y el colectivo con los Borradores para una filosofía de la educación (Hoyos et al., 2007).

Religiones de diversa procedencia temen que el nuevo humanismo excluya toda visión de trascendencia y fije sus objetivos en el fortalecimiento de un sujeto auto-suficiente, no creyente. Queremos con la denotación *nuevo* buscar un *humanismo* que reconozca el valor de la ciencia, la técnica y la tecnología sin absolutizarlas y valore la formación de la persona en un horizonte de trascendencia en el que como creyente o no creyente (Taylor, 2007) sepa comprometerse ética y políticamente con el bien común y con la sociedad como un todo.

En su *Carta sobre el humanismo*, Martin Heidegger en 1946, inmediatamente después de la guerra, critica toda forma de humanismo, en especial el cristiano, el marxista y el existencialista, por pretender dar razón de la existencia humana, sin tener en cuenta el sentido mismo del existir (*Dasein*), como diferente del de realidad de los entes en el mundo. No podemos acudir a humanismos que hablan del hombre desde fuera y hacen de la educación una actividad instrumental para lograr determinadas metas, mucho menos las que sean fijadas por criterios funcionales en el ámbito de la economía o de la política. Para mostrar lo que estamos discutiendo, Heidegger acude a una metáfora, sugerida por la nostalgia de la filosofía de ser reconocida como ciencia, con lo cual se ubica también en cuanto *paideia*, como estudios científicos de la educación, fuera de su elemento. “Se juzga al pensar según una medida que le es inadecuada. Este juzgamiento se asemeja al procedimiento que intenta aquilatar la esencia y virtud del pez en vista del tiempo y modo en que es capaz de vivir en lo seco de la tierra. Hace tiempo, hace demasiado tiempo, que el pensar está en lo seco. ¿Se puede pues llamar “irracionalismo” al empeño por reconducir el pensar a su elemento?” (Heidegger, 1981, p. 67).

El pensar está en lo seco. Un sentido de educación reduccionista orientado sólo a la ciencia, la técnica y la innovación, ignorando los fundamentos culturales de la *paideia* ubica la educación en lo seco, la mide por resultados, por indicadores de pertinencia y por competitividad en el ámbito de las destrezas. Es necesario, por tanto, retornar la educación a su elemento, así parezca irracionalismo apreciarla a partir de la intersubjetividad del comprender, de su apertura a las diversas opiniones y a un humanismo que reconozca otras culturas en su diferencia como diferentes. Sólo entonces tiene sentido hablar de objetividad del saber a partir del diálogo, la argumentación y la interculturalidad.

Pero cuando Heidegger explica el sentido del existir insiste en una visión unilateral del ser humano al pensarlo en la vecindad del ser y no en la vecindad del otro, en la cual se nos da la comprensión intercultural del mundo. Este vacío de intersubjetividad es el

que aprovecha Peter Sloterdijk en su ensayo de 1999, *Normas para el parque humano. Respuesta a la Carta sobre el humanismo de Martín Heidegger*; allí hace suyo el veredicto del fin del humanismo, aunque por razones muy distintas a las del autor de *Ser y Tiempo*. Más aún: su crítica estaba destinada a mostrar el fracaso de los valores de la Ilustración y de todo intento de reconstruirlos en cualquier tipo de paradigma que no fuere el de las ciencias.

Sloterdijk sabe diferenciar entre los aciertos del autor de la *Carta sobre el humanismo*, en desacreditar a los diversos tipos de humanismo: "¿Qué amansará al hombre humano, si fracasa el humanismo como escuela de domesticación del hombre? ¿Qué amansará al ser humano, si hasta ahora sus esfuerzos por autodomesticarse a lo único que en realidad y ante todo lo han llevado es a la conquista del poder sobre todo lo existente?" (Sloterdijk, 2001, p. 53). La respuesta a estas preguntas debería cuestionar radicalmente —es la tesis de Sloterdijk— la idea de educación de la especie humana con base en moralismos tradicionales, de los cuales sólo queda el descrédito de la ciencia y la tecnología, negando toda posibilidad de reivindicar ciertos recursos cognitivos como triunfo del espíritu humano y como forma de habitar racionalmente el hombre la tierra.

Pero Sloterdijk parece querer ir más allá al inspirarse en lo que ya sugirió Friedrich Nietzsche: el problema podría solucionarse en clave de crianza y selección. Y esta figura lo lleva a ofrecer una alternativa cientifista a la educación humanista. El remedio, parece sugerirlo el autor de las *Normas para el parque humano*, consiste en que en el presente contamos con la maravilla de la tecnología genética. "Podemos crear una antropotécnica que sí logre la domesticación, o sea, los propósitos fallidos del humanismo literario. Se trataría de reemplazar la literatura por la tecnología. Sustituir la ética por la genética" (González, 2005, p. 205).

De esta manera, tanto Heidegger como su crítico Sloterdijk están esquivando el verdadero problema del humanismo en la sociedad contemporánea. Una lectura alternativa del humanismo, apoyándose sobre todo en su versión latina y renacentista, nos proporciona posibilidades de crítica al reduccionismo de la ciencia y la técnica y a cierto racionalismo de las humanidades en la tradición del idealismo alemán. Se trata de la defensa del humanismo de Ernesto Grassi en sus ensayos en torno a *Heidegger y el problema del humanismo* (2006) y en su libro dedicado al mismo Martín Heidegger, su maestro, *La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra* (1993). Allí se rescata una tradición que Heidegger parece ignorar: la del humanismo latino, originada en Cicerón y los estoicos, la del renacimiento, Dante Alighieri, Giambattista Vico, Juan Luis Vives y Baltasar Gracián, la literatura, la poesía, la

metáfora como teología y la teología como metáfora. Se trata de una propuesta muy semejante a la de las cartas *Sobre la educación estética del hombre*, de Friedrich Schiller.

El nuevo humanismo que estamos buscando es el de la *Universidad sin condición* (gracias a las "humanidades"), en el sentido propuesto por Jacques Derrida en Stanford en abril de 1998 y de nuevo en Frankfurt en 2000 y en Murcia un año después. Allí dijo que la universidad del futuro debería ser totalmente libre: en ella no debería obstaculizarse de ninguna forma la investigación. Y enfatizó: de lo que se trata en última instancia en la universidad es de la verdad; y hablaba especialmente de las ciencias del espíritu: Las preguntas orientadoras que habría que considerar en esta universidad deberían ser, por ejemplo, las preguntas por los derechos humanos, la diferencia de género o el racismo. En esta universidad, hay que trabajar filosóficamente. Se desean análisis de conceptos, pero también resistencia. Una universidad libre es también una universidad sin poder; la universidad se comporta con respecto al poder *como un extraño*. Finalmente, la verdadera universidad debería ser un lugar donde lo impredecible pudiera volverse acontecimiento.

Se hace pues necesario rescatar un paradigma humanista para la educación contemporánea, pero tomando el humanismo en su forma más amplia y compleja como propósito y como programa. No es otro el objetivo del nuevo doctorado en ciencias sociales y humanas de la Pontificia Universidad Javeriana. El riesgo de un paradigma cientifista para la educación contemporánea ha sido señalado por Richard Smith, profesor de la Universidad de Durham en el Reino Unido, en su ensayo *Abstracción y finitud: educación, azar y democracia* (Smith, 2006, p. 19-35). Allí critica el grado de abstracción en el que ha caído la educación al poner todo su empeño en una especie de formación edípica para la perfección, la pertinencia y la competitividad, olvidando la tragedia del Edipo de Sófocles, ciego ante todo lo que significa la contingencia y finitud de lo humano. La *paideia* tendría que recordarnos que la educación antes de ser sólo para el éxito, es para la vida en sociedad, para la constitución de ciudadanía y para el entendimiento entre las culturas. Esta propuesta parte de una crítica al así llamado positivismo científico en el que no sólo las ciencias de la naturaleza ignoran un sentido de responsabilidad propio de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, sino también las ciencias sociales se han positivizado en aras de la metodología empírico-analítica, perdiendo de vista el horizonte teleológico (Hoyos, 1976) que las faculta para hablar de la humanidad y del ser humano concreto en términos de fin y no sólo de medios.

En la conclusión, Smith opta por un paradigma humanista de la educación en términos de formación

para la democracia: “una cultura racional, calculadora y utilitaria, que asocia valor con elección y satisfacción mensurable de preferencias, obsesionada por el control y la rendición de cuentas, cuyos rituales más significativos parecen ser los de verificación...”, diríase que está necesitada de algo así como el mito o la tragedia que le hiciera ver la posibilidad de un orden diferente de las cosas, y le recordase la contingencia y finitud de los asuntos humanos. Porque la democracia... puede ser provechosamente entendida como *la manifestación pública de la situación individual de la adolescencia, un tiempo de posibilidades bajo presión del consentimiento para hacerlas realidad*”. Es decir, una de las características más vividas y significativas de la democracia no es su capacidad de llevar al máximo ninguna condición particular, tal como la libertad o la felicidad individual. No se trata de una democracia formal, que en muchas naciones de Occidente amenaza con volverse fetiche. Es más bien la educación para la ciudadanía que constituye la disposición “para permitir a una sociedad moverse en las encrucijadas, preguntándose cuál de sus jóvenes aspiraciones desea realizar. Y eso, diría yo, no es simplemente un proceso racional, y menos todavía uno aprendido. Es uno que nos requiere escuchar otras voces, en un lenguaje más antiguo y menos abstracto. Si Edipo hubiera esperado y escuchado de esta manera en su ‘encrucijada’, le hubiera ido mejor. Y, claro, entonces tendríamos un recordatorio de la contingencia y de la finitud; pero el mito y la tragedia tienen muchos otros” (Smith, 2006, p. 34-35).

Esta crítica a una educación que ignora los recursos del humanismo de Occidente y desprecia todo proyecto de educación en valores (Hoyos, 2004), es también la que inspira, a partir de la tradición humanista griega y latina, a Martha Nussbaum en su estudio acerca de la situación actual de las humanidades en la educación superior en Norteamérica. Sus cuatro propuestas para *El cultivo de la humanidad* nos ayudan a construir un paradigma intermedio entre los extremos de un humanismo abstracto, basado en la comprensión del existir en la cercanía del ser, y un sentido de educación con base sólo en la ciencia y la tecnología. En *Las nubes*, la gran comedia de Aristófanes, encuentra ya la contradicción entre una concepción tradicionalista a ultranza de educación y una basada en el diálogo socrático: “la habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, que nos permita experimentar lo que podríamos llamar vida examinada” (Nussbaum, 2005, p. 28).

Una segunda capacidad para el cultivo de la humanidad nos lleva a vernos “no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. El mundo a nuestro alrededor es

ineludiblemente internacional” (Nussbaum, 2005:29). Somos ciudadanos del mundo (Cortina, 1997).

La tercera característica es motivada por la limitación de un conocimiento basado sólo en la razón, en la reflexión sobre lo factual, lo cual lleva al desarrollo de “la destreza que debe poseer el ciudadano... como imaginación narrativa. Esto significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (Nussbaum, 2005:30). Se trata de reconocer el valor fundamental de la dimensión estética en la formación, la importancia de la literatura para la sensibilidad moral, para el reconocimiento de la finitud y de la necesidad de comprender otras culturas y aprender de ellas. Finalmente, la ciudadanía cosmopolita necesita de los saberes desarrollados en las ciencias sociales y humanas en general, y especialmente de la economía política (Nussbaum, 2005, p. 30). Ésta última ayudará a comprender por qué sin derechos humanos fundamentales, económicos, sociales y culturales, la idea de ciudadanía es abstracta, no es incluyente, con lo cual tampoco es posible una democracia en la que todos los ciudadanos puedan desarrollar sus capacidades.

Todos los testimonios citados nos permiten pensar que el proyecto de una educación para un *nuevo humanismo* es realizable, si se profundiza en la estructura esencialmente comunicacional de todo proceso formativo: la educación, como comunicación, enriquece significativamente nuestras relaciones con otros grupos sociales y con otras naciones, a partir de lo cual se pueden desarrollar y validar las más diversas actividades para el entendimiento intercultural y la constitución de ciudadanía desde un punto de vista cosmopolita.

“Ciencias de la discusión” (Habermas, 1995) calificó hace mucho Jürgen Habermas a las ciencias sociales y humanas para distinguirlas de las así llamadas “ciencias positivas”. Con ello, quiso enfatizar lo comunicativo de este tipo de saberes. Su punto de partida es un *cambio de paradigma*, que me saca de la filosofía de la reflexión en el diálogo del alma consigo misma y me reinstala en el *mundo de la vida*, lugar de la sociedad civil y de la interacción con los demás. Es allí, en el comprender al otro como diferente en su diferencia y por tanto como interlocutor válido, donde se va conformando una ética de mínimos a partir de los máximos de las diversas culturas en un diálogo intercultural que rescata no sólo el valor de la tolerancia, sino su fundamento mismo en el principio ontológico del pluralismo. Es el *ethos* de la Universidad (Hoyos, 1998), asumido como principio de la educación para un nuevo humanismo.

Sobre el autor

Guillermo Hoyos-Vásquez, Doctor en Filosofía por la Universidad de Colonia en Alemania (1973). Profesor de Filosofía en la Universidad Nacional de Colombia (1975-2000). Director del Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana desde 2000. Entre 1995 y 1998, miembro de la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías de Colombia y entre 2000 y 2005, miembro del Consejo Nacional de Acreditación, CNA, de la calidad de la educación superior de Colombia. Miembro del Comité Académico de la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, EIAF, y coordinador del Volumen "Filosofía de la Educación". Autor, entre otros, de *Intentionalität als Verantwortung. Geschichsteleologie und Teleologie der Intentionalität bei Husserl*. *Phaenomenologica* 67, M. Nijhoff, Den Haag, 1976; *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1986; (con Julián Serna y Elio Fabio Gutiérrez), *Borradores para una filosofía de la educación*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007.

Referencias

- Adorno, Theodor W. (1972). *Filosofía y superstición*. Madrid: Alianza/Taurus, pp. 9-25.
- Congreso de la República de Colombia (2009). Ley 1286. *Diario Oficial*, No. 47241 (enero 23 de 2009).
- Consejo Nacional de Política Económica y Social, Conpes (2009, 27 de abril). *Documento Conpes 3582*. Departamento Nacional de Planeación, República de Colombia, DNP. Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Cortina, Adela (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Dagnino, Renato (2008). *Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, Universidade Estadual de Campinas.
- Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008). Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), 4-6 de junio de 2008. Cartagena de Indias, Colombia. Disponible en: www.cres2008.com/2008/06/declaracin-cres2008.html.
- Derrida, Jacques (2003). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- González, Juliana (2005). *Genoma humano y dignidad humana*. Barcelona: Anthropos/UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grassi, Ernesto (1993). *La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra*. Barcelona: Anthropos.
- Grassi, Ernesto (2006). *Heidegger y el problema del humanismo*. Barcelona: Anthropos.
- Habermas, Jürgen (1971). *Wozu noch Philosophie? Philosophisch-politische Profile*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, Verlag, pp. 11-36.
- Habermas, Jürgen (1995). Sobre la situación de las ciencias sociales y ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*) en Alemania. Una mirada a su evolución en la postguerra. *Diálogo Científico*, 4, (1/2). Tübingen: Instituto de Colaboración Científica, pp. 11-21.
- Heidegger, Martin (1981). *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Ediciones del 80.
- Hoyos, Guillermo (1976). *Intentionalität als Verantwortung. Geschichsteleologie und Teleologie der Intentionalität bei Husserl*. *Phaenomenologica* 67. Den Haag: M. Nijhoff.

- Hoyos, Guillermo (1998). El *ethos* de la universidad. *UIS-Humanidades*, 27 (1), Bucaramanga, pp. 13-23.
- Hoyos, Guillermo (2004). Ética y educación en valores. En Miquel Martínez & Guillermo Hoyos. *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro-OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 45-75.
- Hoyos, Guillermo (2008). Presentación a varios autores. En *Filosofía de la educación. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, EIAF*, volumen 29. Madrid: Trotta.
- Hoyos, Guillermo (2009). Responsabilidad social universitaria: autonomía, acreditación, "accountability". *RS. Responsabilidad Sostenibilidad*, marzo. Bogotá: Gatos Gemelos Comunicación, pp. 28-29.
- Hoyos, Guillermo, Serna, Julián & Gutiérrez, Elio Fabio (2007). *Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Kant, Immanuel (1978). *Crítica de la razón pura*. (Prólogo, traducción, notas e índices de Pedro Ribas). Madrid: Alfaguara.
- La responsabilidad social les llega a los abogados (2009, 9 de febrero). *Revista Semana*, 1397, pp. 56.
- López-Cerezo, José Antonio, González-García, Marta Isabel & Luján, José Luis (1996). *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Tecnos.
- López-Cerezo, José Antonio & Sánchez-Ron, José Manuel (eds.) (2001). *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Cultura en el cambio de siglo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Luhmann, Niklas (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft (La sociedad de la sociedad)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Reder, Michael & Schmidt, Josef (Hrsg.) (2008). Ein bewusstsein von dem, was fehlt. Eine diskussion mit Jürgen Habermas. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schiller, Friedrich (1968). *La educación estética del hombre*. Madrid: Espasa Calpe.
- Smith, Richard (2006). Abstraction and finitude: education, chance and democracy. *Studies in Philosophy and Education*, 25, 1-2 / March, pp. 19-35. (Traducción al español de Laura Galera, disponible en: <http://www.dur.ac.uk/r.d.smith/absfinsp.html>).
- Taylor, Charles (2007). *A secular age*. Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Tugendhat, Ernst (2008). Antropología como filosofía primera. En *Antropología en vez de metafísica*. Barcelona: Gedisa, pp. 17-36.

